PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WYCHODZI 5 I 20 KAŻDEGO MIESIĄCA

NR. 12 | 20 CZERWCA 1925 | ROK IV

NOWY SYSTEM WYCHOWAWCZY.

System wychowawczy, który Gawroński nazwał „Szkołą Odrodzenia*)“, nie jest owocem abstrakcyjnych rozważań, dokonanych w oderwaniu od szkoły i od dziecka, lecz wyrósł z praktyki życiowej i szkolnej i z niej czerpał soki do rozbudowy. Jako lekarz-wychowawca, mający do czynienia z dziećmi obciążonemi wadami duchowemi i niedomaganiami fizycznemi, musiał autor wypowiedzieć walkę wszelkiemu szablonowi szkolnemu i ująć swój system na bardzo szerokiej podstawie biologicznej, zapewniającej wszechstronny rozwój dziecka.

Gawroński już od dawna poświęca swe siły sprawie wychowania młodzieży. Był fundatorem uzdrowiska leczniczo-wychowawczego dla dzieci słabowitych w Vevey, we francuskiej Szwajcarji, a później, po wojnie, kontynuował swe usiłowania w Warszawie, Ostrowiu i obecnie we Wieleniu. System wychowawczy, jaki autor przedstawia w swej pracy, nie jest jednak wiernem odzwierciedleniem „Szkoły Odrodzenia“, prowadzonej przez niego we Wieleniu, lecz o wiele szerszym i głębszym projektem, wymagającym dopiero zrealizowania.

U nas w Polsce, zwłaszcza na niwie pedagogicznej, robienie projektów jest rzeczą bardzo rozpowszechnioną. Projekty te rodzą

*) „Szkoła Odrodzenia“ Juljana Gawrońskiego (Poznań, Fiszer i Majewski, 1925).

się jak grzyby po deszczu na to, ażeby znalazłszy „groźnych“ przeciwników zniknąć jak najprędzej z widowni. Wiele z tych projektów, nie mając realnego gruntu pod nogami, rzeczywiście zasługuje na tak krótki żywot. Inne nieliczne projekty, zbudowane na trwalszym fundamencie, spotyka niesłusznie los tamtych poronionych wytworów fantazji pedagogicznej, grzebiąc je w niepamięci i obojętności na szkodę dziatwy i społeczeństwa.

Sądzę, że nad projektem „Szkoły Odrodzenia“, opracowanym na zasadzie wieloletniego doświadczenia i wypróbowanym w licznych szczegółach, nasza myśl pedagogiczna nie powinna przejść do porządku dziennego. Autor daleki od wszelkiego dogmatyzmu zapewne chętnie przyjąłby każdą myśl zgodną z całokształtem jego zamierzeń i wiodąca do realizacji całego systemu.

Przewodnią myślą autora było utworzenie szkoły w takiem sztucznem środowisku, w takiem wychowawczem środowisku, które byłoby żywem odbiciem Polski, wyrazem jej aktualnych potrzeb i dążeń i któreby rozwijało w dziecku poczucie obowiązków społecznych i potrzebę życia dla ojczyzny.

Wychowanie musi się liczyć z naturalnym tokiem rozwoju dziecka. Rozwój dziecka powtarza w swych podstawowych objawach formy i funkcje pnia ludzkiego — teza to ogólnie przyjęta. Gawroński idzie jednak dalej, gdyż sądzi, że rozwój dziecka zależy też od przynależności do danego narodu i dlatego „rozwój dziecka polskiego, a szczególnie jego psychiki jest odtworzeniem zasadniczych właściwości duszy narodu od jego związków szczepowych, plemiennych i rodowych w prawieku aż do doby współczesnej“. Ale rozwój ten tem doskonalej się dokona, im doskonalszem będzie środowisko wychowawcze, t. z. w im wyższym stopniu sztuczne środowisko wychowawcze będzie syntetycznem odzwierciedleniem środowiska życia polskiego. Idee te realizuje Szkoła Odrodzenia, tworząc mniejsze lub większe ogniska wychowawcze o typie rodzinnym, rodziny, które wchodzą w większą całość, w całość rodu. Tak jak dawny ród był grupą społeczną, obejmującą pojedyncze rodziny, mające jednakie dążenia i interesy, i łączącą poszczególne rodziny z narodem, taksamo ród w Szkole Odrodzenia jest rozszerzeniem życia rodzin dziecięcych w życie społeczne — gromadne.

Temu środowisku wewnętrznemu odpowiada środowisko zewnętrzne, składające się z wzorowego gospodarstwa rolniczo-ogrod-

niczego, będącego obrazem życia i gospodarstwa współczesnej Polski — i z kawałka ziemi, otaczającego szkołę. Na tym kawałku ziemi rodziny dziecięce powtarzają w miniaturze i sposobem zabawowym to, co widziały na terenie gospodarstwa rolniczego czynią doświadczenia, uczą się i realizują własne pomysły.

Obok tych zajęć nie zapomina autor oczywiście o pracy, charakterystycznej dla zwykłych szkół państwowych; ale praca ta nie jest oparta na systemie „ławkowym“, na suchem wykuwaniu i skrzywianiu kręgosłupa fizycznego i duchowego, lecz wpleciona w tryb codziennego życia w środowisku zewnętrznem.

Nauczanie w „Szkole Odrodzenia“ ma być ściśle zastosowane do rozwoju dziecka i odbywać się w ten sposób, ażeby nie zużywano sił dziecka, potrzebnych do rozwoju. Niema w tem nauczaniu przymusu zewnętrznego. Wyzyskuje się naturalne skłonności dziecka np. skłonność do pracy ręcznej w zewnętrznem środowisku, i wśród tej pracy dziecko słucha odpowiednich wyjaśnień, które zastępują zwykłe szkolne nauczanie. Praca książkowa jest według autora dopiero ostatnim, najbardziej abstrakcyjnym etapem przyswajania sobie wiedzy, „na który dziecko samorzutnie wstępuje, kiedy wchodzi w okres dojrzewania i kiedy samo już jest w stanie napisać książkę jako wyraz wartości życiowych, kiedy słowo ma dla niego wartość żywego symbolu“ (str. 21).

Każdy, kto uważnie przeczyta pracę Gawrońskiego, poruszającą ogromnie wiele zagadnień, które w krótkim referacie trzeba było pominąć, musi uznać, że myśli w niej zawarte zasługują na uwagę, co więcej, na realizację. Odnosi się wrażenie, że sposoby wychowania w „Szkole Odrodzenia“ nadają się przedewszystkiem dla dzieci trudnych do wychowania w zwykłych szkołach. Wychowywanie dzieci w najściślejszym kontakcie z ojczystą przyrodą, we wzorowych warunkach higjenicznych i w jak największej swobodzie, wyrabianie w nich samodzielności, uspołecznianie ich charakterów już we wczesnem dzieciństwie, są to wszystko wartościowe strony „Szkoły Odrodzenia“. W wielu bardzo szczegółach autor oczywiście opiera się na innych systemach pedagogicznych, co zresztą sam otwarcie powiada; całość jednak, oryginalnie pomyślana, pobudza do myślenia, wzywa do dyskusji i domaga się urzeczywistnienia.

Poznań. Dr Stefan Błachowski.

Z ZAGADNIEŃ METODYKI NAUCZANIA HISTORJI

(Część pierwsza teoretyczna.)

II.

Rozważania szczegółowe. Wszystkie wyżej wspomniane metody, ugrupowane według pewnych ogólnych logicznych założeń, same w sobie są szablonem martwym, póki konkretne doświadczenia pracy szkolnej nie stworzą z nich istotnego tworzywa. Rozważając szczegółowo bieg pracy szkolnej, możemy dla wyżej wspomnianych metod znaleźć pełniejsze, choć może jeszcze zbyt mało konkretne zastosowanie. Najistotniej metodę nauczania historji ująć może lekcja przykładowa.

W zasadzie dość duża różnica zachodzi między metodą nauczania historji na stopniu pierwszym, a tąż nauką na stopniu wyższym. Głównym czynnikiem normującym zmianę metod jest rozszerzenie pensum i wyższy stopień rozwoju intelektualnego uczniów, o czem już mowa była powyżej. Ważnym momentem w zaczątkach nauki historji jest rozwinięcie u dzieci elementarnych pojęć, wchodzących w skład nauki historji. Przed rozpoczęciem regularnej nauki historji należy zapomocą heurezy, a więc w formie pogadanki, rozwinąć u dzieci pojęcie zdarzenia — faktu dziejowego, pojęcie źródła historycznego, pomnika historycznego i tradycji. Łącznie z temi pojęciami da się rozwinąć pojęcie czasu i pojęcie rozwoju — postępu.

Przykład najlepiej to może zilustruje. Punktem wyjścia dla takiej pogadanki powinny być wypadki historyczne współczesne, wchodzące w zakres wiadomości i doświadczenia dzieci. A więc fakt, że gmach szkolny, w którym uczą się dzieci, był dawniej niemieckim budynkiem państwowym, a dziś należy do rządu polskiego, sam w sobie jest już faktem historycznym. Kopiec Wolności na Malcie pod Poznaniem, świeżo usypany dłonią obywateli tamtejszych, doskonale uplastyczni w umysłach dzieci pojęcie pomnika historycznego.

Nieco dalej wstecz pozwolą sięgnąć tablice pamiątkowe w kościołach, płyty nagrobkowe na cmentarzu, że wspomnimy groby weteranów z powstania styczniowego na cmentarzu świętomarcińskim w Poznaniu; przykładem dla świeżo powstającej tradycji jest fakt sprowadzenia zwłok Karola Marcinkowskiego do kościoła św. Wojciecha.

Przykłady te zaczerpnięte z terenu lokalnego pozwalają nam wniknąć głębiej w znaczenie, jakie dla nauki historji ma historja lokalna. Pierwszym nieodzownym warunkiem dobrej nauki historji w szkole jest, by nauczyciel zapoznał się z historją lokalną miasta lub wsi, w których uczy. Na mocy tych danych rozwinąwszy u uczniów podstawowe pojęcia zdarzenia historycznego, może potem metodą regresywną z doby współczesnej cofnąć się o dwie lub trzy generacje wstecz, odświeżając żywą jeszcze w rodzinach tradycję ojców i dziadów.

Tego rodzaju rozszerzenie horyzontu dziejowego mimowoli nasuwa pytanie, które dzieci z kolei stawić mogą: jak daleko wogóle sięgamy pamięcią wstecz? Zagadnienie to z natury rzeczy wydobywa pojęcie przestrzeni wieków tj. czasu, budzi również zainteresowanie się momentem kulturalnego rozwoju ludzkości i każe sięgać daleko wstecz, śledząc życie ludzi pierwotnych. Łatwo tym sposobem nawiązać do dziejów ludów starożytnych i do ich znaczenia w cywilizacyjnym rozwoju ludzkości.

Z wiadomościami temi zaznajomić możemy klasę w formie pogadanki. Z szczupłego zasobu doświadczeń dzieci wydobywamy nowe pojęcia, tj. stosujemy heurezę. Nasuwa się pytanie, czy możliwą jest heureza w każdej lekcji historji. Zagadnienie to związane jest ściśle z zagadnieniem „szkoły pracy“.

Heureza, jak z przykładów wynika, możliwą jest tylko wówczas, gdy mamy materjał, z którego zapomocą odpowiednich pytań wydobywamy nowe wartości. W naukach przyrodniczych materjałem tym jest przyroda sama, żywa i martwa, okaz roślinny, zwierzęcy lub mineralny, doświadczenie fizykalne i chemiczne. W lekcjach historji heureza jest możliwą jedynie, o ile wpierw stworzymy materjał mniej lub więcej surowy, z którego potem zapomocą pytań wydobędziemy nowe wartości.

Materjałem, z którego w nauce historji heureza czerpać może, jest przedewszystkiem pewna suma początkowych historycznych wiadomości, które to wiadomości rozszerzają się w miarę czasu. Stąd wynika, że w początkach swych metoda nauczania historji jest metodą opowiadającą, z biegiem czasu dopiero tj. w miarę nabytego materjału zamienić ją możemy w heurezę i to częściowo tylko stosowaną, gdyż jak w naukach przyrodniczych przybywają coraz to nowe okazy poglądowe względnie doświadczenia fizykalne

i chemiczne, tak w nauce historji przybywają coraz to nowe i dzieciom nieznane fakta. Zadaniem nauczyciela jest powiązanie tych faktów w syntetyczną całość drogą dedukcji, tj. stosując heurezę.

Pewne fakta historyczne nauczyciel wydobyć może z dzieci nie podając ich wcale, a to wówczas, gdy umiejętnie używa atlasu historycznego i map historycznych. Atlas historyczny jest ważniejszym środkiem naukowym, niż podręcznik szkolny, stanowi bowiem istotny warsztat pracy dla młodzieży, która wyrabiając sobie przy nim zmysł spostrzegawczy i kombinacyjny, samodzielnie zdobywa nietylko dużą ilość nowych faktów, ale bezwiednie fakta te kojarzy i grupuje w nową całość.

Heureza doskonale zastosowaną być może przy obrazach historycznych, które nieraz stanowić mogą podstawę lekcji. Zapomocą pytań należy rozwinąć treść i ideę obrazu, poza tem treść tę należy umiejętnie rozszerzyć poza ramy obrazu. Niemożliwem wszelako przyjąć obraz Matejki za jedyną podstawę lekcji historji, jak to przewiduje program szkół powszechnych w oddziale IV-tym. Obrazy historyczne służyć mogą raczej do pogłębienia wiadomości, rzadziej jako materjał surowy.

Na stopniu najniższym najlepsze zastosowanie znaleźć może metoda Zillera, t. zw. punktów kulminacyjnych. Pewną jej odmianą jest metoda biograficzna. Znalazły one zastosowanie częściowe w programie szkół powszechnych na stopniu średnim (oddział IV: pierwszy, trzeci i piąty cykl pogadanek: W służbie ojczyzny, Z walk o niepodległość, Historja Polski w obrazach). Trzy te cykle nie traktowane jednostronnie, lecz umiejętnie kombinowane nadają się słuszniej do stopnia najniższego, zarówno dla szkół powszechnych (oddz. III.) jak i wydziałowych (kl. II i III).

W przeprowadzeniu poszczególnej lekcji ważny jest jej wewnętrzny podział. Kwestją sporną w pedagogice są t. zw. stopnie formalne, tj. podział każdorazowej lekcji na pięć części: nawiązanie, wytknięcie celu, rzecz właściwą, pogłębienie i zastosowanie.

Dzisiaj ciasne przestrzeganie wszystkich tych stopni formalnych w ramach jednej lekcji należy już uważać jako rzecz przestarzałą. Stopnie formalne tworzą jednostkę metodyczną, a taż jednostka niekoniecznie musi być zamkniętą w ramach jednej lekcji. Pogłębienie może stanowić lekcję oddzielną, również i zastosowanie.

Naogół przyjąć możemy następującą zasadę. Im niższy stopień nauczania, im mniejszy zakres danego zagadnienia, tem ciaśniejsze ramy dać możemy jednostce metodycznej. W początkach nauki historji pożądanem nawet jest ująć całą jednostkę metodyczną w jednej lekcji. Im wyższy stopień nauczania, im szerszy zakres zagadnień, tem szersze ramy dać możemy jednostce metodycznej. W szkole średniej na stopniu najwyższym czas, poświęcony pewnej całości metodycznej, nie powinien przekraczać okresu miesiąca.

Przy podaniu nowego materjału należy zwrócić wielką uwagę na ugrupowanie materjału. Dyspozycja, którą uczniowie zapisują na tablicy potem w swych zeszytach, powinna być przez nauczyciela przygotowana starannie. Treść dyspozycji zależy od jej logicznej konstrukcji. Dobra dyspozycja nie zawiera zbyt wiele punktów, każdy punkt ujęty w całem zdaniu, krótko ujmującem istotę rzeczy. Uczniowie starannie zapisują, względnie przepisują dyspozycję w zeszytach. Piszą na jednej stronie, drugą zostawiając wolną dla krótkich zadań, rysunków, mapek, wierszy, obrazków wlepianych. Zeszyt otoczony pieczołowitą troskliwością dzieci i nauczyciela jest poniekąd warsztatem pracy, który większe usługi oddać może, niż podręcznik szkolny, przy którym uczniowie zbyt łatwo ulegają zwyczajowi mechanicznego uczenia się na pamięć całych stronnic, bez należytego ich zrozumienia.

Pogłębienie materjału w danej jednostce metodycznej może być różne, zależnie od przedmiotu. Ważnem jest to, że przy pogłębianiu materjału wciągamy uczniów do żywej współpracy. Wartość pogłębiania zależna od tego, w jakim stopniu nowo zyskane wiadomości pobudziły i rozwinęły zdolności dzieci, ich sferę uczuć, myśli i woli. Pogłębienie estetyczne działa na fantazję dzieci i budzi zmysł piękna. Odpowiednia czytanka, plastyczny opis najważniejszego momentu z świeżo opracowanego materjału, zaczerpnięty z wypisów historycznych lub tekstów źródłowych, wiersz ilustrujący dane wypadki, dzieło sztuki malarskiej, plastycznej lub architektury, krystalizujące w sobie nowo zdobyte wartości myślowe, muzyka i śpiew, wszystkie te momenty wchodzą w zakres pogłębienia estetycznego.

Pogłębienie etyczne skupia się około charakterystyki pewnej wybitnej postaci, pewnej grupy społecznej lub całego narodu w danej epoce. Z pogłębieniem etycznem łączy się i moment religijny.

Pogłębieniem myślowem lub ideowem nazywamy skupienie uwagi na pewnem zagadnieniu, logiczne powiązanie nowych faktów z dawnemi, asocjacja pojęć, sądów i wytworzenie z nich wniosków, wysnucie pewnej przewodniej myśli w dziejach pewnego narodu lub pewnej epoki.

Zastosowanie winno być nie mechanicznem odtworzeniem lekcji, lecz samodzielnem jej przerobieniem. Uzupełnienie dyspozycji, tworzenie samodzielne dyspozycji, rysunek, wiersz, piśmienne opracowanie nie lekcji, lecz pewnego zagadnienia, opis obrazu lub gmachu, który służył za środek poglądowy, krótka odpowiedź na edno pytanie, którem ujmujemy istotną treść lekcji, oto zadania, przed które stawiamy ucznia.

Na zakończenie jeszcze parę słów o środkach poglądowych. Odgrywają one w lekcji historji zwłaszcza na stopniu najniższym rolę pierwszorzędną. O znaczeniu map historycznych i atlasu wspomniano już wyżej. Bardzo korzystnem jest zawieszenie w klasie kilku map historycznych równocześnie, dla odczytania z nich zmian zaszłych w przebiegu jednego lub dwóch stuleci.

Sala wykładowa duża ułatwi to zadanie. Również potrzebne są w lekcji historji nieraz dwie tablice, jedna do zapisywania dyspozycji, druga do rysunków, tabel itd. Najlepiej dobremu zastosowaniu środków poglądowych odpowiada osobna klasa do historji wraz z mapami, obrazami, zbiorami. W wielu szkołach szwajcarskich nie uczniowie, lecz nauczyciel ma swą stałą klasę, którą sobie urządza odpowiednio, a uczniowie zmieniają klasy co lekcję.

W braku środków poglądowych w szkole, można stworzyć samemu zbiór taki, wciągając uczniów do współpracy. Dzieci czynią to chętnie i same przy zeszytach swych tworzą własny zbiorek historyczny w postaci pocztówek lub historycznych rycin wyciętych z starych pism ilustrowanych, które wlepiają w zeszyty lub na tekturę. Specjalną rolę jako środek poglądowy odgrywają zabytki historyczne danej miejscowości jako to muzea, kościoły, gmachy, pomniki itd. Zwiedzanie tych zabytków, wplecione w rzeczowy bieg lekcji ma stanowczo większe znaczenie niż to samo zwiedzanie wypełniające program wycieczki krajoznawczej. To samo da się powiedzieć o wycieczkach historycznych w dalsze okolice.

Wiele z omawianych postulatów przy nauczaniu historji na stopniu pierwszym znajduje również zastosowanie przy nauczaniu historji na stopniu drugim (wyższym). W zasadzie wszakże wraz z zmianą programu i z wyższym rozwojem uczniów dochodzą postulaty nowe.

Pensum grupuje się jako nowe koło koncentryczne obok dawnego. Heureza umiejętnie łączona z opowiadaniem znajduje tu pełniejsze zastosowanie. Podział jednostki metodycznej częściej ujęty jest tutaj w ramach kilku lekcyj. Odświeżywszy i rozszerzywszy materjał już znany, grupować go możemy około zagadnień, które zakresem swym ogarniają pewną większą epokę dziejową. Historję pierwszych Piastów ująć możemy w ramy zagadnienia: budowa państwa polskiego (962—1138). Do pogłębienia epoki jagiellońskiej obok innych tematów nadaje się doskonale rozwinięcie problemu i ekspansja Polski za Jagiellonów.

Przy dyspozycji materjału na tym stopniu nauczania wciągnąć można uczniów do żywej współpracy. Podręcznik służy raczej jako materjał surowy, który uczniowie przetwarzają, naginając do omawianych zagadnień. Środki poglądowe są tu więcej skomplikowane. Obok map i atlasu, większą rolę odgrywają rysunki, plany miast, bitew, tabele genealogiczne, tabele synchronistyczne itd.

Na drugim stopniu nauczania znaczą się też u uczniów wyraźniej różnice indywidualne, które w metodzie nauczania nie mogą być pominięte. Pewne minimum zakreślonego programu winna zdobyć cała klasa bez różnicy. W zasadzie bowiem zależy na tem, by rok pracy szkolnej w ramach tego, co osiągalne, wydał pewne jasno określone rezultaty.

Niemniej, mając na względzie uczniów zdolniejszych, można równocześnie stworzyć sobie pewien program maksymalny i wciągnąć doń grupę zdolniejszych i najzdolniejszych, nie zatracając wszakże kontaktu z resztą klasy.

Wymaga to dużej spostrzegawczości, dużej elastyczności myśli; konieczne tu jest także pewne doświadczenie na polu psychologji różniczkowej i duże uczucie i wżycie się w klasę. Przy obecnem przeładowaniu nauczyciela pracą, tego rodzaju rezultaty osiągnąć można jedynie w dwóch lub trzech klasach najwyżej. Reszta klas niestety traktowana jest według szablonu. (D. C. N.).

Poznań. Dr W. Knapowska.

W JAKI SPOSÓB PRZEPROWADZAM CICHE ZAJĘCIA W MOJEJ SZKOLE*).

Szkoła pracy twierdzi, że szkoła jednoklasowa wytwarza najbardziej samodzielność, ponieważ siłą rzeczy ma najwięcej cichych zajęć. Zajęcia ciche są jednak konieczne we wszystkich typach szkoły, jak tego programy ministerjalne stanowczo żądają. Chcę skreślić, w jaki sposób ja te ciche zajęcia w mojej jednoklasowej półdniowej szkole przeprowadzam.

Z początkiem roku nowoprzybyłe dzieci pracują w pierwszych tygodniach wyłącznie pod mojem okiem i dozorem, ponieważ nie mogą dać tego, czego nie posiadają. Przygotowuję rękę dziecka do pisania. Kreślą pewne znane kształty, z któremi spotykają się później jako z częściami liter, np. laskę, jajko, talerz itp. Potem kreślą zasadnicze elementy, z których się składa pismo: kreski proste, kreski zagięte u dołu, kreski zagięte u góry, koło, półkole. Dalej następuje zaznajomienie się z samogłoskami. Zajęcie ciche wynika teraz logicznie z lekcji z elementarza. Dzieci wykonują to tylko, do czego przez poprzednią naukę głośną zostały przygotowane. Kreślą na tabliczkach litery, choć niezdarnie początkowo, potem zgłoski i wyrazy. Wyznaczoną pracę obliczam na pół godziny, powiem więc dzieciom, ile wierszy mają napisać. Później, gdy dzieci osiągną jakąś wprawę w pisaniu, każę im wykonywać łatwe rysunki lub też wycinanki, mające związek z czytaniem. Chcąc jednak otrzymać widoczne rezultaty w pisaniu, nie mogę w mojej „półdniówce“ na takie czynności wiele czasu przeznaczać; tu trzeba „forsować“, aby elementarz w ciągu roku przerobić. Obawiam się zawsze, aby dzieci nie nauczyły się czytać na pamięć. Wypisuję więc zgłoski lub słowa z elementarza na tablicy w innym porządku i każę je w cichych godzinach odpisywać. Na tablicy ściennej zaś uwidoczniam każdą nowo przerobioną spółgłoskę i każę ją łączyć z samogłoskami. Dzieci wypisują także z elementarza zgłoski lub wyrazy, w których mieści się np. litera *i* lub *o* itp., wyszukują zdania, które poznają po tem, że między wyrazami niema przecinka. W końcu roku, gdy dzieci już czytają litery duże, kładę nacisk na zdania, które rozpoczynają się dużą literą, a kończą się kropką. Odpisują więc ustępy; lecz by bezmyślnemu od-

*) Referat, odczytany na konferencji powiatowej w Kościanie, dnia 26 maja 1925.

pisywaniu zapobiec, wypisuję na tablicy po trzy krótkie zdania z każdego ustępu i każę je w cichych godzinach dwa lub trzy razy z uwagą odpisywać. Potem zakrywam tablicę, i dzieci piszą je z pamięci, odkrywam tablicę, a dzieci nawzajem szukają błędów. Zapał owładnie malców; tu pracują samodzielnie, tu ambicja w dobrem znaczeniu wstępuje w duszę dziecka. Gdy cicha praca się nie udała, następują powtórzenia, aż cel się osiągnie. W ten sposób wytwarza i przyswaja się praktycznie pojęcia gramatyczne o zdaniu, kropce, i dużych literach po kropce. Także uczą się dzieci podpisywać, przez co ustala się pojęcie o dużych literach w pisaniu imion własnych. Krótkie wierszyki, które dzieci w pierwszym roku się uczą, służą także jako materjał do pisania w cichych godzinach. Ponieważ zaś dzieci małe litery wyłącznie w zgłoskach czytały, rozkładać mogą zdania wierszyków na wyrazy a te na litery.

W nauce rachunków robią dzieci w cichych godzinach kreski, krzyżyki, kółka, trójkąty, drabinki itp., obrazy liczbowe, które stanowią wyborny środek poglądowy, wycinają krążki z papieru, kreślą cyfry i przerabiają materjał rachunkowy podług przepisanego podręcznika. Wypisane kredą na tablicy zadania rozwiązują dzieci kolejno, aby potem skontrolować wszystkie prace i wykonać potrzebną poprawkę.

W nauce geometrji rysują centymetr, decymetr, kwadraty, prostokąty i koła. Łącznie z temi czynnościami, wycinają w godzinie robót te figury z papieru kolorowego.

Przy mnożeniu każę rysować okna, które mają np. 3×4 szyby, prostokąty, które mają 3×6 kwadratów itp.

W pierwszem półroczu oddziału drugiego, kiedy dzieci słabo czytają, daję im prace ciche, łączące się więcej z czytankami, aby te popierały technikę czytania. Każę więc wypisywać z czytanek najpierw jedno-, potem dwu-, trzy- i czterozgłoskowe wyrazy. Trzy-i czterozgłoskowe wyrazy odpisują trzykrotnie; potem wypisują rzeczowniki i czasowniki. Z ostatnich układają zdania proste, poznają więc w praktyczny sposób podmiot i orzeczenie. Naprzykład w czytance „Zły pastuch“: Co robił chłopiec? Chłopiec pasł. Chłopiec spojrzał. Chłopiec spostrzegł. Chłopiec pobiegł. Chłopiec wdrapał się. Chłopiec zeskoczył. Chłopiec pochwycił. Chłopiec zaczął. Chłopiec uznał. Chłopiec zawstydził

się. Chłopiec przyrzekł. — Co robiła krowa? Krowa poszła. Krowa przesadziła. Krowa weszła. Krowa zaczęła. Krowa deptała. - Co robił ojciec? Ojciec przypatrywał się. Ojciec przystąpił. Ojciec spojrzał. Ojciec rzekł. — Ażeby dzieci czasem nie myślały, że podmiotem może być tylko chłopiec, krowa lub ojciec, koncentruję sprawę w ten sposób, że wykorzystam lekcję poglądową „O podwórzu", obraz Winkelmanna. Dzieci piszą, kto lub co na obrazie jest przedstawione; kto, co czyni; kim lub czem jest; jaki, jaka, jakie jest. Następnie dzielą zdania pionową kreseczką na dwie części, przez co poznają, że zdanie proste składa się z dwóch członków. W czytance „Zwierzęta leśne" każę w cichych godzinach zmieniać liczbę. Czytanka „Jakie mamy zwierzęta" służy do układania zdań ściągniętych - nierozwiniętych, np. Krówka ryczy, koza beczy. Owca biega a koniczek wytknął głowę. Kwoka gdacze, kogut pieje. Zdania każę rozwijać przez dodawanie dopełnień, np. czytanka „Uczciwy Michałek". Michałek pasał owce. Nie mógł sprawić sobie obuwia. Spotyka złodzieja. Złodziej siedział w więzieniu. Lekcja z poglądowej nauki „O żniwach", obraz Winkelmanna, nadaje się do wypisywania dopełnień w liczbie pojedynczej i mnogiej. Przepisane gramatyczne ćwiczenia o określeniu łączę z przymiotnikiem. Wypisują więc dzieci przymiotniki z czytanki „O ptakach drapieżnych" i stawiają je przed rzeczowniki; potem tworzą zdania przez dodanie orzeczenia. Określenia przysłówkowe ćwiczą dzieci w cichych godzinach w podobny sposób. Użycie znaku zapytania, wykrzyknika, przecinka, dwukropka uczę także w cichych zajęciach. Naprzykład każę odpisywać, a potem z pamięci pisać wiersz „Katechizm polskiego dziecka". Programy przepisują już w oddziale drugim ćwiczenia słownikowe jako dorobek. W końcu roku każę wyszukiwać z czytanek wyrazy o znaczeniu przeciwnem i układać z nich zdania, np. dobry — zły; twardy — miękki. Oprócz wymienionych ćwiczeń odpowiadają dzieci w cichych zajęciach na pytania, które przy przerobieniu czytanki na tablicy wypisałem w dwóch, trzech lub czterech zdaniach. Naprzykład wiersz „Jaskółka". Pytanie: Dlaczego jaskółka jest małą wędrownicą? — Była w ciepłej krainie. Wróciła na polską niwę. Wygnał ją głód z naszej wioski. Na wiosnę znów powróci.

Ortograficzne ćwiczenia, które również z czytankami łączę, a które przerabiane być muszą, dotyczą wyrazów, których pisow-

nia zgodna jest z ich brzmieniem, dzielenia wyrazów na zgłoski, poprawnego pisania *sz, cz, dz, szcz,* miękczenia spółgłosek za pomocą *i*, pierwszych ćwiczeń na *ó*. Przykłady wypisuję na tablicy w zdaniach jak w oddziale pierwszym i każę w cichych godzinach trzykrotnie odpisywać. Wyszukiwanie takowych w czytankach opracowanych i nieopracowanych to ciąg dalszy w pogłębieniu i utrwaleniu pojęć ortograficznych.

Ciche zajęcia w rachunkach i geometrji wskazuje przepisany podręcznik. Posiadają go wszystkie dzieci oddziału drugiego. Podług niego przeprowadzam godziny ciche, które niczem więcej nie są jak powtórzeniem, ugruntowaniem, dopełnieniem nauki głośnej. Przy mnożeniu piszą dzieci kompleksy liczb i rysują, jak w oddziale pierwszym prostokąty, które mają 6×7, 8×4, 3×9 kwadratów. W nauce geometrji rysują i wycinają decymetry i centymetry kwadratowe, kreślą rozmaite linje i kąty, składają także z pasków papieru ukośniki, wymierzają obwód głowy, szyji, tułowia, nogi, długość stopy itp.

I w trzecim oddziale przepisane zajęcia ciche nie stanowią odrębnego działu, lecz wiążą się ściśle z nauką głośną. Materjał czerpię z nauki języka polskiego, z rachunków, historji i geografji, gdyż w tych przedmiotach mam podzielne lekcje. Rozróżniam w oddziale trzecim ćwiczenia gramatyczne, stylistyczne, ortograficzne i słownikowe. Ćwiczenia gramatyczne i stylistyczne obejmują najpierw powtórzenie tego, co oddział drugi przechodził. Utrwalam więc w cichych zajęciach wiedzę o zdaniu prostem i ściągniętem, pytającem i rozkazującem. Przy przerobieniu ćwiczenia piśmiennego podkreślają dzieci wyrazy, oznaczające przedmioty, cechy i czynności, potem wypisują nowe przykłady, zastępują rodzaj męski przez żeński lub nijaki, liczbę pojedynczą przez mnogą i odwrotnie. To wszystko zapoczątkowałem w oddziale drugim; tu przez energiczne ćwiczenia w cichych godzinach pojęcia się uzupełnia. Naprzykład czytanka „Żebraczka“ nadaje się do ćwiczeń gramatycznych. Każę dzieciom pisać zamiast *żebraczka* — *żebrak*, a już muszą odmieniać i poznają rodzaj, potem zamiast *żebraczka* — *żebraczki*, a poznają liczbę mnogą. Wstawiam zamiast *żebraczek* — *żebracy*, a więc rodzaj męski w liczbie mnogiej, a dzieci muszą mimowoli pisać, że żebraczki chodzi*ły*, a żebracy chodzi*li*. Końcówki *ły* i *li*, dzieci często błędnie używają. Z czytanki „Sta-

ruszka“ wypisują dzieci rzeczowniki, przymiotniki i czasowniki w różnych przypadkach i dochodzą do pojęcia odmiany.

Ponieważ mechaniczne recytowanie podług programów nie jest wskazane, muszą dzieci wszystko w zdaniach ćwiczyć. Odmiana rzeczowników, przymiotników i czasowników i stopniowanie przymiotników dostarczają liczne ćwiczenia dla godzin cichych. Pytania przypadków muszą dzieci znać dobrze, gdyż bez tego ciche zajęcia o odmianach stałyby się bezcelowe. Trudniejsze formy, jak dopełniacz i biernik rzeczowników, narzędnik i miejscownik rzeczowników i przymiotników łączę ze zdaniem rozwiniętem, gdyż z dopełniacza i biernika mam dopełnienie w zdaniu, tak samo z narzędnika i miejscownika. Przykład: Z czytanki „Pustelnik i niedźwiedź“ wypisują dzieci dopełniacz i biernik: Kogo albo czyj był niedźwiedź? — Niedźwiedź był pustelnika. Kogo opędzał z much? — Niedźwiedź opędzał starca z much itd. Te zdania każę potem napisać w liczbie mnogiej. W czytance „Lis i bocian“ odmieniają piśmiennie w zdaniach rzeczowniki łącznie z przymiotnikami: smaczny obiad, dobra polewka, płaski talerz, chytry lis, głodny bocian, wyborna siekanka, długa butelka, ciasna szyja, zły humor. W czytance „Trzech przyjaciół“ poznają dzieci zmianę czasów, gdyż w pierwszym ustępie brzmi: Człowiek pewien *miał* trzech przyjaciół, a w trzecim ustępie: Takich trzech przyjaciół *ma* każdy człowiek — czas przeszły i teraźniejszy. Dodamy czas przyszły, w trzech osobach, to mamy p r z e k s z t a ł c e n i e g r a m a t y c z n e, którego programy żądają. W szczegóły deklinacji i konjugacji nie zagłębiam się.

Ćwiczenia słownikowe są również jak w oddziale drugim materjałem cichych zajęć, a więc wyrazy o znaczeniu przeciwnem i bliskoznacznem. Ortografja jest właściwie piśmienna, więc winna być w cichych godzinach wyłącznie ćwiczona. Czytanki dostarczają przykłady. Oprócz tego przerabiają dzieci zadania z podręcznika: Bogucka, Niewiadomska, Warnkówna: Pierwsze ćwiczenia do nauki poprawnego pisania, stopień II.

Zapoczątkowane w oddziale drugim ćwiczenia stylistyczne przeprowadzam w rozwojowy sposób dalej. Dzieci odpowiadają piśmiennie na pytania, które z czytanek w głośnej nauce się wyłoniły, streszczają ustępy, robią krótkie opisy na podstawie obserwacji i wydają także sąd o osobach przedstawionych w czytankach. Na-

przykład czytanka „Paw królem“. Jakto paw chciał zostać królem? Dlaczego zwierzęta go nie wybrały? Jaka to nauka dla ludzi? Czytanka obszerniejsza „Paweł Cholewa“: Jak dopomógł Cholewa królowi? Mimowoli muszą dzieci streszczać. Zadania z obserwacji: Przyjazd księdza do chorego. Jak matka robi kluski? Jak warzy kawę? Jak pług orze ziemię? Co zauważyłeś na wiatraku? Tu wydaje dziecko sąd.

Ciche zajęcia w nauce rachunków i geometrji służą pracom reprodukcyjnym. Doświadczenia i ćwiczenia nauki głośnej są i tutaj podstawą dla prac cichych. W geometrji kreślą dzieci trójkąty, obliczają ich pola, rysują i lepią sześciany, prostopadłościany, graniastosłupy kwadratowe, kreślą odpowiednie siatki i obliczają powierzchnie, rysują i mierzą zapomocą kątomierza kąty, trójkąty i wielokąty.

W historji przechodzimy pogadanki historyczne, więc ciche zajęcia opieram na nich. Ażeby jednak podziałać na uczucie i wyobraźnię dzieci, ujmuję temat tak, aby budził wielostronne zainteresowanie. Naprzykład: Dzieci głogowskie i „Psie Pole“; do tego plan sytuacyjny. Czemu mi się krzyżacy nie podobają? — Bo Niemcy itd. Ustawienie wojsk pod Grunwaldem; do tego szkic. Dlaczego uderzają codziennie dziewięć razy w dzwon Wojciecha w Gnieźnie? Dzieci opisują bohaterską śmierć Władysława Warneńczyka. Jak powstał dzwon Zygmunta? Jak Wielkopolanin wypędzał Moskali z Warszawy itp.

Podczas cichych zajęć w nauce geografji wykonują dzieci szkice, które głośna nauka zapoczątkowała, a więc sklepienie niebieskie, widnokrąg, strony świata, busola, plan izby szkolnej, budynku szkolnego, podwórza, plan sytuacyjny wsi, okolicy, powiatu, dorzecza Obry, jezior, dróg komunikacyjnych, województwa itd.

Z gliny modelują dzieci pagórek na roli Sikory, a na nim figurę św. Jana, potem doły wodne Gierusz i Gaj, jako resztki koryta starej Obry.

W oddziale czwartym ćwiczę również zdolność w wymianie myśli zapomocą cichych godzin. Tu już dzieci gładko czytają, więc rozwijam ciche zatrudnienia na szerszą skalę. Ponieważ jednak zrozumieć można dobrze mowę jedynie przez naukę gramatyki, wysuwam przepisane programem ćwiczenia na pierwsze miejsce. Dzieci wypisują z czytanki zdania pojedyńcze rozwinięte i pod-

kreślają podmiot i orzeczenie jako części główne, a dopełnienie i określenie jako części podrzędne. Przykład z czytanki „Królestwo grzybów“: Ludzie prawie wcale tego lasu nie znali. Zato zwierzęta znały go bardzo dobrze. A co ptaków mieszkało w tym lesie. Najwięcej jednak rosło grzybów itd. Ponieważ dzieci już wiedzą, że podmiot jest to, *o czem* mówimy w zdaniu, a orzeczenie to, *co* mówimy o podmiocie, więc każę im zastosować rozbiór logiczny a potem gramatyczny tak dalece, jak znają części mowy. Rozkładanie z czytanek zdania złożonego współrzędnie i podrzędnie na zdania pojedyncze nie robi już dzieciom tego oddziału wiele trudności, tem więcej, że poznają w tym samym czasie znaczenie spójników. Ciche zajęcia obejmują w tym oddziale także wypisywanie z czytanek zaimków, liczebników i nieodmiennych części mowy. Odmiany zaimków i liczebników są również materjałem dla cichych godzin. Naprzykład z czytanki „Królowa Jadwiga“ wypisują dzieci zaimki, potem liczebniki i podają zaraz, w którym przypadku są te słowa. Gramatyczne przekształcenie tekstu, to jest przenoszenie czytanek w inną liczbę, zmiana osób i czasu, ćwiczą dzieci również w cichych zajęciach, choć do tego tylko niektóre czytanki się nadają. Etyczne czytanki tracą przez takie manipulacje na uroku.

Ciche zajęcia w ortografji obejmują: dalszą wprawę w pisaniu *ż* i *rz*, *nie* łącznie i oddzielnie, przyimki, *h* i *ch*, użycie *j* i dużych liter, oprócz tego znaki przestankowe. Dzieci przerabiają te ćwiczenia podług podręcznika: Bogucka, Niewiadomska, Warnkówna: Pierwsze ćwiczenia do nauki poprawnego pisania, stopień III i okolicznościowo w czytankach. Pisanie wierszy z pamięci, także ważnych przytoczeń z czytanek jest również materjałem cichych zajęć.

Stylistyczne ćwiczenia piśmienne obejmują odpowiedzi na pytania z opracowanych czytanek, opisy, naśladowanie opowiadania, wyłożenie bajki, streszczenie lub powiększenie czytanek, porównanie, scharakteryzowanie osób przedstawionych i listy. W pracach cichych tego rodzaju nie patrzę na doborową mowę i giętką formę. Wykonują je dzieci, a nie dorośli, więc zadowalam się każdą pracą, w której niema zbyt wiele gramatycznych i ortograficznych błędów.

W nauce rachunków i geometrji mają ciche zajęcia przewagę nad nauką głośną, gdyż w tym oddziale wielka liczba zadań po-

zycyjnych wymaga spotęgowanie samoczynności ze strony dzieci. Nauczyciel ogranicza swą rolę więcej do stanowiska informatora. W geometrji obliczają dzieci objętość brył: sześcianu, prostopadłościanu, graniastosłupa kwadratowego, trójkątnego i wielokątnego i rysują figury podobne, to znaczy powiększają je lub zmniejszają. W cichych godzinach nauki historji czytają dzieci książeczki historyczne, rysują plany bitew i potyczek, obce kraje, streszczają materjał opracowany w godzinach głośnych i odpowiadają na pytania, które muszą być zręcznie zestawione, np. Pułk czwarty pod Ostrołęką i pułk Działyńskich pod Maciejowicami. Wielkopolscy ułani pod Somosierrą i pod Maciejowicami w roku 1920. Sztuka wojenna Zyndrama z Maszkowic pod Grunwaldem, Karola Chodkiewicza pod Kirchholmem i króla Jana pod Wiedniem. Potyczka pod Grodziskiem i pod Książem w roku 1848. Do tego szkice miejscowości pamiątkowych. Takie tematy działają więcej na uczucie i wyobraźnię chłopców. Dla dziewcząt: Bohaterki polskie: Zofja Chrzanowska i Emilja Platerówna, Rzepicha i królowa Jadwiga, Anna Jagiellonka, Regina Żółkiewska, Teofila Sobieska, wreszcie temat z dni dzisiejszych: Wilhelm w Holandji nie ma ani woza Drzymały!

Ciche godziny w nauce geografji obejmują rysowanie i modelowanie różnych form gór, dolin, przełęczy, wodospadów, kanałów, jezior, dorzeczy itp. Dzieci czytają cicho poszczególne ustępy z podręcznika Sawickiego, które w formie podróży są ujęte, potem oddają piśmiennie to, co sobie spamiętały. Odpowiadają także na pytania, np. Jak można drogą wodną odbyć podróż z morza Czarnego do morza Bałtyckiego na Grodno? Jak na Toruń? Jakie połączenie wodne ma Warszawa z Wilnem?

Kończę uwagą, że ciche zajęcia wymagają od nauczyciela dobrego przygotowania. a zwłaszcza w jednoklasowej szkole, o ile zadość uczynić chce wymaganiom programów ministerjalnych.

Zdania przewodnie:

1. Ciche zajęcia są ważnym środkiem wychowawczym, gdyż wytwarzają samodzielność.
2. Uzupełniają naukę głośną przez wielorakie ćwiczenia piśmienne i czynności ręczne.
3. Muszą być zastosowane w wielkiej ilości w jednoklasowej szkole.

Książki do czytania, używane w tutejszej szkole:

Oddział I. Elementarz Ossolińskich.
„ II. Jan Poprawski: Książka do czytania, część I.
„ III. „ „ „ „ „ II.
„ IV. Cecylja Niewiadomska: Czytanki dla szkół początkowych, rok trzeci — Kraj własny — część I.

Sierakowo. Fr. Kuždowicz.

CO SZKOŁA POWINNA PROPAGOWAĆ.

Kiedyś, dawno już temu — byłam wtedy dopiero uczenicą klasy czwartej — nauczyciel języka polskiego polecił napisać wypracowanie p. t. „Oszczędnością i pracą narody się bogacą“.

Zbierając materjał do owego wypracowania z różnych książek i czasopism, znalazłam w pewnym miesięczniku artykuł, który mnie ogromnie zainteresował. Tytułu dokładnie nie pamiętam, zdaje się, że było coś w rodzaju: „Dlaczego Francja jest bogata“. Autor artykułu przedstawił doniosłe znaczenie drobnych oszczędności, czynionych przez Francuzów, a słowa swe poparł poglądowemi i porównawczemi tablicami. Wniosek wysnuwał taki, że nie ten naród jest bogaty, który posiada niewielu wielkich kapitalistów, lecz ten, którego liczne rzesze obywateli mają małe kapitały.

Artykuł ten wywarł na mnie duże wrażenie. W głowie 14-letniej entuzjastki powstała myśl przeniesienia tego, co mówił autor o Francji, na grunt Polski. Ale moje pole do propagandy oszczędności było w owym czasie nikłe. Zdaje się, że ograniczyła się ona do ożywionej dyskusji z koleżankami.

Upłynęło lat siedem, zostałam nauczycielką i oto znów stanęła mi przed oczyma treść artykułu. Jednak czasy — okres wielkiej wojny — były nieodpowiednie. Sporo więc lat przeszło, nim myśl w czyn się mogła zamienić. Stało się to dopiero w roku zeszłym i — co mnie ogromnie cieszy — inicjatywa wyszła od dzieci.

Przed Wielkanocą r. ub. zaczęły prosić o urządzenie wycieczki do Warszawy. Gdy natknęliśmy się na przeszkody finansowe, jeden z chłopców wystąpił z projektem: „Będziemy pieniądze potrochu składać u pani“. Myśl ta ucieszyła dzieci, bo widziały

w tem jedyne rozwiązanie węzła gordyjskiego, przedewszystkiem jednak ucieszyła mnie. Przyjęłam więc projekt mimo obaw z dewaluacją marki. Było to na szczęście już w okresie ustalania się wartości pieniądza, wobec czego strata była minimalna. Dwudniową wycieczkę do Warszawy odbyliśmy.

Na początku roku bieżącego, w kilka dni po rozpoczęciu się lekcyj, dzieciarnia już zaczęła myśleć o nowej wycieczce, tym razem dalszej — do Krakowa i Zakopanego, zaznaczając: „Pieniądze będziemy zbierać, jak w roku zeszłym!“.

Obecnie projekt postanowiłam wykorzystać należycie, wysunęłam więc przedewszystkiem względy wychowawcze. Zaczęłam wreszcie działalność, o której myślałam od lat kilkunastu: propagandę oszczędności.

W klasie powstała kasa oszczędnościowa, o której chcę przy sposobności słów parę powiedzieć.

Każde z dzieci, po oświadczeniu, że chce być członkiem kasy, otrzymało ode mnie kartę, na której pod odpowiednią datą zapisuję pobraną kwotę, czynię to dlatego, by dzieci wiedziały, ile mają pieniędzy — ku ich zadowoleniu oraz aby w razie potrzeby umożliwić rodzicom kontrolę. W swoim notatniku zapisuję to samo. (Dzieci kartę swoją mogą zgubić, czasem może zdarzyłaby się jaka malwersacja — notatnik mój temu wszystkiemu zapobiega.)

Parę razy na miesiąc, zależnie od wpływów, pieniądze wpłacam do Pocztowej Kasy Oszczędności, w której założyłam książeczkę na imię klasy. (Uważam, iż sumy dziecięce są zbyt małe, aby dla każdego zakładać osobną książeczkę.)

Naturalnie, książeczka ta to radość moja i dzieci!

Często do niej zaglądamy, aby zobaczyć, jak wzrastają rubryki liczb, oznaczających nasz kapitał wycieczkowy.

Wysokość składki nie jest określona, dziecko może przynieść nawet grosz.

Wysuwa się tu ważna kwestja: skąd dziecko może mieć pieniądze. Rzecz naturalna, że do wyjątków należą te dzieci, które poza szkołą zajmują się pracą zarobkową. (Dwóch moich oszczędzających uczniów zarabia: jeden pracuje u ogrodnika, drugi pomaga ojcu piekarzowi.)

Najważniejszem źródłem, z którego dziecko czerpie pieniądze, są darowizny rodziców. Obserwując tę sprawę, doszłam do prze-

konania, że pewne datki pieniężne przeznaczają dzieciom rodzice wszystkich warstw, wśród wszystkich bowiem dzieci istnieje popęd do tego, by mieć „swoje własne grosiki“. Czasem nawet rodzice postępują niepedagogicznie, wynagradzając dziatwę za dobrą naukę, za pewne usługi itp.

Nasi uczniowie — w mieście — otrzymują drobne kwoty najczęściej wtedy, gdy ojciec przynosi do domu zarobione pieniądze; na wsi — gdy następuje dość pomyślna sprzedaż, zwłaszcza, jeśli dziecko jest nią żywiej zainteresowane np. sprzedaż świnki, dla której zbierało ziele albo krowy, którą pasało.

Suma, którą dziecko otrzymuje, jest zwykle maleńką; starsi ją przeznaczają bądź to na kupno jakiej zabawki, bądź na cukierki. Jestem tego zdania, że jeżeli chodzi o zabawki, to dziecko w wieku skolnym powinno je samo sobie przygotowywać, w czem mu lekcje robót muszą przyjść z wydatną pomocą. (Niestety, na zabawkarstwo w szkole zwracamy zbyt mało uwagi.) Co do cukierków — tych zwłaszcza, które nasi uczniowie kupują — to nawet z pożytkiem dla zdrowia będzie, jeśli się ich wyrzekną.

Tą drogą więc otrzymane pieniądze powinny pójść do kasy, choćby to był grosz, nie wielkość bowiem wkładanej sumy gra rolę, lecz sam fakt zaoszczędzania, który będzie stanowił praktyczne lekcje, z małą przesadą ilustrujące przysłowie: „grosz do grosza zbierze się pół trzosa“. Uczy to od wczesnej młodości odpowiedniego szanowania maleńkich nawet sum, brak czego u dzieci przejawia się w tem często wypowiadanem zdaniu: „Et, grosz to nic nie znaczy“ *). (Ten sam stosunek u dorosłych widoczny jest w wyrażaniu się o złotówce.)

Korzystając z istnienia kasy szkolnej, dziecko uczy się umiejętnego szafowania groszem, co w wieku dojrzałym ma nadzwyczaj doniosłe znaczenie.

Jest to tem ważniejsze, że współczesne społeczeństwo opanowała — zdaniem mojem — szkodliwa rozrzutność i życie ponad stan.

Ileż to nieraz szczęścia ulatuje z ognisk rodzinnych przez tak, zdawałoby się napozór, błachą okoliczność, jaką jest nieumiejętne rozporządzanie pieniędzmi, ile z tego powodu powstaje niesnasek!

*) Parę razy w szkole znalazłam grosz, do którego zguby nikt się nie chciał przyznać, „bo nie warto! “.

A ileż to razy w razie nagle spadającego nieszczęścia brak pieniędzy powiększa kilkakrotnie grozę położenia!

Szkolna kasa oszczędności w sposób zupełnie naturalny nasuwa nauczycielowi tematy do pogadanek. Wśród nich znaleźć się powinna i ta, która dzieciom, z natury swej skłonnym do krańcowości, wyjaśni różnicę między oszczędnością, a sknerstwem.

Drobne oszczędności, czynione w ciągu życia niejednemu zabezpieczyłyby starość miłą i spokojną. Tą drogą niejedno z zagadnień socjalnych zostałoby rozwiązane.

Człowiek jest małem ogniwem w łańcuchu, który się zwie narodem, jedną cegiełką w wielkim gmachu państwowym, więc to, czem jest, co posiada, ma znaczenie ogólne.

Umiejętna oszczędność to wielka zaleta. W zrozumieniu tego znaczenia powiedział nasz premjer zdanie, iż „zrównoważony budżet rodzinny jest podstawą zrównoważonego budżetu państwa". Przypomina mi się tu zdanie, przeczytane przed kilkunastu laty, iż nie ten naród jest bogaty, który ma niewielu wielkich kapitalistów, lecz ten, którego liczne rzesze obywateli posiadają drobne oszczędności.

Propaganda oszczędności jest to więc i państwowy obowiązek, W tym kierunku szkoła może i powinna wiele zdziałać. Nauczycielstwo powinno poprzeć gorąco sprawę tworzenia kas szkolnych oszczędnościowych. Zadaniem instytucyj związkowych nauczycielskich oraz władz szkolnych jest poruszać to zagadnienie na konferencjach i jak najdokładniej je omawiać, zachęcać nauczycielstwo, udzielać instrukcyj.

Łamy „Przyjaciela Szkoły" są otwarte dla tych Kolegów, którzy kasy oszczędnościowe w szkołach swych już prowadzą, niech więc nie zwlekają z zabraniem głosu i podzieleniem się swemi spostrzeżeniami i doświadczeniami.

Siedlce. Helena Ryszkowska.

Otwieramy chętnie dyskusję nad tak ważną sprawą i prosimy o nadesłanie swych uwag. Szczególnie pożądane byłyby wskazówki natury praktycznej — jak wzory kartek lub książeczek oszczędnościowych, sposób lokowania pieniędzy itp. Możeby „Przyjaciel Szkoły" ze swoją „Drukarnią Pedagogiczną" i „Składnicą" — mógł ułatwić Szanownym Czytelnikom - Abonentom propagandę oszczędności wśród dziatwy szkolnej.

JĘZYK OJCZYSTY.

Objaśnienia językowe *).

1. *Do pani doktór Malinowskiej.*

Tytuł naukowy *doktór* (np. filozofji) w języku dzisiejszym jest powszechnie używany i przy nazwiskach kobiet, nie ulegając przytem dalszym odmianom zależnie od odmiany nazwiska; mówimy np. „do pani *doktór* Malinowskiej". Stwierdzamy tu zatem z jednej strony dysonans rodzajowy *(doktór Malinowska),* z drugiej zaś — nieodmienność *(pani doktór Malinowskiej).*

Mojem zdaniem dwie okoliczności złożyły się na ten stan rzeczy.

Doktór Malinowska a *doktorka Malinowska* to nie jedno i to samo; w pierwszym wypadku mamy do czynienia z tytułem, w drugim z zawodem *lekarza kobiety;* zamiast *doktorka* mówimy też *lekarka* względnie *kobieta doktór.* Użycie wyrazu *doktorka* w znaczeniu tytułu spotyka się bardzo rzadko; właściwie wychodzi zupełnie z użycia, ustępując miejsca nieodmiennej postaci *doktór.* A zatem widzimy tu zróżniczkowanie znaczeń i, odpowiednio do tego, wykładników językowych. Z podobnem zróżniczkowaniem spotykamy się też w byłej Kongresówce względnie w Warszawie: formy *doktor* używa się tu przeważnie jako tytułu, natomiast forma *doktór* oznacza przeważnie zawód.

To z jednej strony, z drugiej zaś: kobiety, posiadające tytuł *doktora,* podpisują się na wzór mężczyzn (tytuł łaciński!): *dr* względnie *Dr.* Podobnie rzecz się ma i w druku, a zatem podpis *dr Malinowska* czytamy *doktór Malinowska.* Jako pewną analogię przytoczę często dawniej słyszane w mowie potocznej, szczególniej w uczniowskiej lub studenckiej, a co zresztą dostało się i do literatury, oczywiście z odpowiedniem zabarwieniem — *30 kop,* a nie *30 kopiejek.*

Na piśmie, w druku, wyglądało to zwykle *30 kop.* Zgadzało się to zresztą i ze środkami słowotwórczemi w t. zw. językach sztucznych będącemi w użyciu. Przypomnę tu też „PPS", np. „on należy do *pepees*", nie do *pepeesa* czy *pepeesu.*

W zestawieniu *„dr Malinowska" dr = doktór* podporządkował się *Malinowskiej,* pozostając, że tak powiem w cieniu, pod

*) W odpowiedzi na zapytania Czytelników, nadesłane pod adresem Redakcji.

względem swej wyrazistości; przestał razić poczucie niezgody rodzajowej. Porównać z tem np. nietylko „Jan i Marja *poszli* do miasta“, ale też „Jan i Marja i Zofja i Jadwiga *poszli* do miasta“, chociaż „Marja i Zofja *poszły* do miasta“. W ten sposób rozdźwięk, dysharmonja, jaka istniała między *doktór* a *Malinowska* sprzyjał skostnieniu, nieodmienności tej formy w podobnych połączeniach: *do pani doktór Malinowskiej*. Jako ostatnie zaś stadjum rozwojowe mamy: *pani doktór*, tj. bez nazwiska.

Przy tej sposobności przytoczę przykład, jak sobie puryści rady dać nie mogą z niezwykłemi dla siebie zjawiskami językowemi.

Oto p. R. Zawiliński w swoim „Poradniku językowym“ (I z r. 1901, str. 118), odpowiadając na pytanie: *doktór — doktorka*, wypowiada się bardzo kategorycznie przeciwko używaniu tytułu akademickiego *doktór* przez kobiety. „Należy utworzyć — pisze — analogicznie do takich rzeczowników jak *aptekarz — aptekarka... lektor — lektorka...* także *doktór — doktorka*, nawet choćby się to nie podobało interesowanym“. I kończy temi gromowładnemi słowy: „nie cofniemy się przed tem, czego różnica płci wymaga od logiki językowej...“!!

Z podobną jednostronnością na 20 lat przed tem strofował L. Wieczór-Szczerbowicz, zalecane przez p. Zawilińskiego formy.

„Urabianie osobnych form na rodzaj żeński od takich rzeczowników osobowych, które w języku polskim mają tylko jedną formę na oba rodzaje (są wspólne *communia)...*“ np. *tłumacz, pisarz*, uważa za zbyteczne; gani więc formy *tłumaczka, pisarka*.

„Po polsku — pisze — należy zamiast tych form nieistniejących (1880! H. U.), mówić i pisać... *tłumacz, pisarz...* wtedy nawet, gdy mowa o kobietach. Wspólność formy pokazuje wprawdzie, że np. czynność pisania lub tłumaczenia dawniej była wyłącznie rzeczą mężczyzn, co dziś jest inaczej; ale nie zawsze wolno w podobnych razach tworzyć nowe wyrazy: jak np. w wypadku odwrotnym, mamy tylko wyraz *praczka*, a choćby i mężczyzna zajmował się praniem, to go nie nazwiemy *praczem*“ („O skażeniu obecnem języka polskiego w prasie, opracował... Płock 1881; str. 107).

2. *Dostał pomieszania zmysłów.*

Dziwnie to brzmi, boć przecie „trudno sobie wyobrazić, ażeby zmysł wzroku pomieszał się ze zmysłem słuchu lub powonieniem“.

To też nie trzeba sobie tego wyobrażać. Podobnież nie wiele sensu miałyby następujące zdania, gdybyśmy w obu nadawali jednakie znaczenie wyrazowi *wiara:* „Artykuł *wiary*“ lub „Za orłem, *wiara*, jeszcze Bóg z narodem“; w ostatnim bowiem wypadku znaczy „koledzy broni“.

Oczywiście inne znaczenie tkwi w „pomieszanie *zmysłów*“, a inne w „*zmysł* słuchu“ itp. W wypadku pierwszym ma znaczenie: „rozum, sens“, jak było w staropolskim, por. np. “Syn Boży przyszedł, i dał nam *zmysł*, abyśmy poznali Boga“ (Linde); tu oczywiście — „rozum“; lub np. „Czytali w xięgach zakonu bożego wyraźnie, a wykładając *zmysł*, objaśniali to, co czytali“ (Linde); tu — „sens“. Por. też staropolskie *zmyślny* „dowcipny“. A zatem wyraz *zmysł* posiada kilka znaczeń; znaczenie „rozumu zmysłu“ pozostało w zwrocie „pomieszanie *zmysłów*“.

3. *Jeżdżę, jeździsz, jeździ, jeździmy, jeździcie, jeżdżą* —
czy: *jeżdżam, jeżdżasz, jeżdża, jeżdżamy, jeżdżacie, jeżdżają?*

Innemi słowy, których form należy używać: *jeżdżę... jeździć* czy też: *jeżdżam... jeżdżać?*

Otóż w języku współczesnym kulturalnym, względnie literackim, używa się tylko form *jeżdżę... jeździć*, natomiast w staropolszczyźnie (dziś spotyka się w gwarach) używano również form *jeżdżam... jeżdżać*. Ale i we współczesnym języku polskim kulturalnym używane są ostatnio wymienione formy, lecz tylko w złożeniach z propozycjami, tworząc odpowiedniki o znaczeniu niodokonanem: *wy-, od-, przy-jeżdżać...* do czasowników o znaczeniu dokonanem: *wy-, od-, przy-jechać...*

4. *Zgon* czy *skon?*

Oba wyrazy w użyciu. Że obok *skonu* mamy *skonać*, co rzekomo ma *skonowi* nadawac przewagę nad *zgonem* — okoliczność ta nie ma znaczenia, tembardziej że *zgon* może wykazać się pochodnikiem *dozgonnę*.

Poznań. Henryk Ułaszyn.

Szanownych Abonentów prosimy i nadal korzystać z naszego działu, poświęconego językowi ojczystemu, i zapytania przesyłać pod adresem Redakcji a nie bezpośrednio na ręce p. H. Ułaszyna, prof. Uniwersytetu Poznańskiego.

CZASOPISMA *).

NOWINY NAUKOWE. Redaktor: Kazimierz Tomasik. Adres Redakcji: Warszawa, ul. Żelazna 50 m. 27. Rok I. 1925.

PORADNIK NAUCZYCIELSKI (P N) Organ Książnicy Nauczycielstwa Szkół Powszechnych we Lwowie. Miesięcznik poświęcony sprawom wychowawczym i wydawniczym. Redaktor: Jan Stefan Blaike. Adres Redakcji: Lwów, ul. Batorego 28. Rok I. 1925.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

WYCHOWANIE.

Ks. Dr Z. Bielawski: Asceza w wychowaniu młodzieży. M K i W 1925, kwiecień 145 — 154, maj 211 — 219.

K. Chmielewski: Wychowanie. P 1925, czerwiec-lipiec 1 — 3.

Fr. Chruścielewski: Cele nauczania i wychowania za czasów Komisji Edukacji Narodowej — a dzisiaj. Ż SZ 1925, czerwiec 207 — 212.

Kl. Grunwald: Wychowanie według metody Montessori. (Tłum. z niemiec.) W P 1925, czerwiec-lipiec 14 — 19.

Navigator: Krzewienie ideałów wśród młodzieży. Przewodnik Społeczny 1925, czerwiec 401 — 405.

M. Rodowicz: Kary i nagrody SZ i N 1925, maj 136 — 141.

Ks. Dr J. Rychlicki: Prawdomówność. M K i W 1925, maj 193 — 211.

Ks. Dr J. Rychlicki: Wskazówki na wakacje. (Egzorta) M K i W 1925, maj 227 — 231.

Fl. Znaniecki: Szkic z socjologji wychowania. V. Rozwój osobowości ludzkiej R P 1925, kwiecień 105 — 113.

* * *: Dzieci moralnie zaniedbane jako naglący problemat szkolny. N P 1925, lipiec 1 — 5.

WYCHOWANIE FIZYCZNE.

Dr E. Piasecki: Wychowanie fizyczne na Zachodzie w stuleciach XV—XVIII. SZ 1925, zeszyt VII 137 — 146.

W — X: O podstawach naukowych wychowania fizycznego. Przewodnik Społeczny 1925, czerwiec 405 — 410.

ORGANIZACJA SZKOLNICTWA.

J. Bałaban: Szkoła w Polsce i jej organizacja. N L 1925, kwiecień 5—11, maj 4 — 13

Nawiejski: Najpilniejsza potrzeba szkoły jednoklasowej. M P 1925, czerwiec 193 — 195.

SZKOLNICTWO ZAGRANICĄ.

J. Cieńciała: Z życia szkolnego w Niemczech. (Konkordat Bawarski — Kształcenie nauczycieli,) M P 1925, czerwiec 177 — 179.

PROGRAMY.

I. Szwalmówna: Program szczegółowy klasy pierwszej na okres wiosenny (od 21 IV do 28 IV.) SZ i N 1925, kwiecień 117 — 120, maj 149 — 152.

NAUCZYCIEL.

L. Jasek: Nauczyciel i młodzież w dawnych szkołach parafjalnych. M P 1925, czerwiec 161 —168.

---

*) Zestawienie skrótów, używanych stale w naszym „Przeglądzie czasopism“:

B P — Bibljografja Pedagogiczna. B K P — Biuletyn Koła Psychologicznego. Bn P — Biuletyn Pedagogiczny. G N — Głos Nauczycielski. M — Muzeum. M K i W — Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy. M P — Miesięcznik Pedagogiczny. N L — Nauczyciel Ludowy. N P — Nauczyciel Polski. N G — Nasz Głos. N SZ — Nasza Szkoła. N i SZ — Nauka i Szkoła. O n D — Opieka nad Dzieckiem. O P — Oświata Polska. P — Pedagogium. P N — Poradnik Nauczycielski. P O P — Polska Oświata Pozaszkolna. P SZ — Praca Szkolna. P O — Przegląd Oświatowy. P P — Przegląd Pedagogiczny. R P — Ruch Pedagogiczny. S SZ — Sprawy Szkolne. S T — Sprawy Towarzystwa. SZ — Szkoła. SZ i N — Szkoła i Nauczyciel, SZ P — Szkoła Powszechna. SZ S — Szkoła Specjalna. SZ Ś — Szkoła Śląska. W F — Wychowanie Fizyczne. W P — Wychowanie Przedszkolne. Ż SZ — Życie Szkolne.

JĘZYK POLSKI.

M. Dziatlikówna: „Co ja widziałam dziś idąc do szkoły“. Ćwiczenie piśmienne. Ż SZ 1925, czerwiec 215—224.

J. Frankowski: O poprawność pisma w podręcznikach szkolnych. SZ i N 1925, maj 152 — 154.

W. Hartlebowa: O wypracowaniach piśmiennych w wyższych oddziałach szkoły powszechnej. SZ P 1925, zeszyt I 63 — 72.

J. Melchertówna: Sprawozdanie z ankiety w sprawie metodyki języka polskiego. R P 1925, kwiecień 124—133.

MATEMATYKA.

Wł. Górecki: Uwagi o nauczaniu rachunków. SZ i N 1925, maj 144—149.

LEKCJE.

F. Hollitscher: Lekcja fizyki i geometrji, metodą szkoły pracy. (Dokończenie.) SZ 1925, zeszyt VII 164—166.

E. Matuszak: Lekcja praktyczna z języka polskiego. Ż SZ 1925, czerwiec 224 — 227.

M. Szybicka: Lekcja z języka polskiego. Ćwiczenia w mówieniu. Ż SZ 1925, maj 178 — 183.

ROBOTY.

Z. J. Raczyńska-Skalska: O wycinankach. W P 1925, czerwiec-lipiec 6—7.

M. Dunin-Sulgustowska: Co to jest slöjd. W P 1925, czerwiec-lipiec 3—5,

L. Wernerowa: Mozajka. W P 1925. czerwiec-lipiec 8 — 10.

RÓŻNE.

E. Buda: Wycieczki szkolne. SZ i N 1925, maj 129 — 136.

K. Guńka: O szkole twórczej. M P 1925, maj 135—139, czerwiec 168—172.

K. Hławiczka: Walka o władzę w klasie. (Krótki szkic psychologiczny.) M P 1925, maj 129—134, czerwiec 173—177.

Imiela: Znaczenie bibljotek wogóle. Przegląd Oświatowy 1925, maj 125—130.

J. Kożuchowski: Życie i potrzeby gospodarcze urzędnika. Życie Urzędnicze. 1925, czerwiec 217 — 226.

G. Morcinek: Obraz w szkole. (Dokończenie.) M P 1925, 139 — 145.

H. Rowid: Życie w szkole twórczej. R P 1925, kwiecień 113 — 118.

H. Ryszkowska: Bibljoteki szkolne na kresach. SZ P 1925, zeszyt I 20 — 20.

St. Sedlaczek: Czytelnictwo młodzieży. SZ P 1925, zeszyt I 7 — 19.

Dr St. Szuman: Spontaniczne rysunki dzieci w wieku przedszkolnym, a wzory pisma w polskich elementarzach. SZ P 1925, zeszyt I 34 — 60.

Wł. Winiecki: Nieco o estetyce budynków szkolnych. Ż SZ 1925, czerwiec 235 — 236.

I. Żłobiński: Wychowawcze i dydaktyczne znaczenie ogródka szkolnego. SZ i N 1925, maj 141 — 144.

ROZPORZĄDZENIA URZĘDOWE.

W sprawie popierania przemysłu ojczystego w szkolnictwie

Jednym z najważniejszych warunków trwałości sanacji Skarbu jest uzyskanie tak zwanego czynnego bilansu handlowego. Warunek ten w obecnej chwili przejściowej zastoju gospodarczego jest szczególnie trudny do osiągnięcia, to też osiągnięcie go powinno się stać celem wysiłków całego społeczeństwa. Także szkoła musi w miarę możności przyczynić się do powyższej akcji sanacyjnej, a może to uczynić nie tylko pośrednio — przez swój wpływ uświadamiający, lecz także bezpośrednio — jako jeden z największych konsumentów niektórych artykułów codziennego użytku.

Zechcą tedy Kuratorja wydać niezwłocznie potrzebne zarządzenia dla osiągnięcia powyższych celów. W szczególności winni nauczyciele w szkołach wszelkiego typu możliwie często pouczać młodzież o potrzebie samostarczalności ekonomicznej, o konieczności popierania przemysłu ojczystego i o niebezpieczeństwie, które kryje się w sprowadzaniu towarów z zagranicy i wywożeniu zagranicę waluty polskiej.

Poza tem zaś należy dołożyć wszelkich starań, ażeby wszelkie urzędy i szkoły podległe, czyniąc jakiekolwiek zakupy, zaopatrywały się wyłącznie w wyroby fabryk krajowych. Papier, atrament, pióra, zeszyty i ołówki powinny być do szkół dostarczane wyłącznie z fabryk krajowych. Wobec dużego napływu ołówków z fabryk zagranicznych Ministerstwo zwraca szczególną uwagę na ten artykuł, który dziś po odbudowaniu zniszczonej przez wojnę fabryki Majewskiego w Pruszkowie, można z łatwością nabywać w kraju.

Podobnie przy zamawianiu wszelkich pomocy naukowych należy w każdym wypadku dawać pierwszeństwo fabrykom krajowym, nawet gdyby wyroby ich pod względem precyzji wykonania ustępowały wobec firm zagranicznych.

Ministerstwo oczekuje energicznej współpracy wszelkich władz i urzędów w tej niezwykle doniosłej sprawie o znaczeniu ogólnopaństwowem.

(Dz. U. Min. W. R. i O. P. Nr. 9. 1925 r.).

WYCINKI.

Cośmy już zrobili i co jeszcze musimy uczynić na polu szkolnictwa.

Minister St. Grabski, skorzystawszy z szczegółowej dyskusji nad preliminarzem budżetowym Ministerstwa W. R. i O. P., zabrał głos, ażeby podzielić się z Sejmem swojemi zasadniczemi poglądami na istotę szkolnictwa i wykształcenia szkolnego w Rzeczypospolitej.

Co do treści przemówienia ministra, to na samym wstępie naszkicował cyfrowo, ileśmy zdołali uczynić na polu szkolnictwa pod względem ilościowym. A więc od 1918 roku stworzyliśmy trzy uniwersytety, 138 szkół państwowych, szkolnictwo prywatne rozrosło sią jeszcze silniej, a szkół zawodowych, najsłabiej u nas przedstawiających się, było w roku 1919 — 330, natomiast w roku 1924 już 821. Pod względem jakościowym również uczyniliśmy duży postęp, zwłaszcza w ulepszonym programie i pod względem wykształcenia personelu nauczycielskiego. Obecnie cały nacisk musimy położyć na zasadniczy już jakościowy rozwój szkolnictwa.

Przytem zaznaczył minister, że zadaniem szkoły nie jest podawanie dzieciom pewnej sumy wiadomości, ile raczej wychowanie i wszczepianie wytrwałości, której nam brak. Szkoła musi dalej zespolić karność obywatelską z indywidualną inicjatywą i twórczością. Dzisiejsze wychowanie daje nam wiele poglądów ogólnych i syntez, nie daje nam natomiast wiadomości z pewnych najważniejszych dziedzin życiowych.

Co do szkolnictwa powszechnego to minister oświadcza, iż zagadnienia tego w tej chwili jeszcze całkowicie nie rozstrzygnął, jednak zajmie się nim intensywnie. Zasadniczo minister uważa, iż nie można wszędzie po wsiach tworzyć szkół siedmioklasowych. Musimy powtórzyć ich najwięcej, ale ze względu na to, iż trudno jest tworzyć tego rodzaju szkoły w gminach małych, wobec tego należy pomyśleć o tworzeniu w tych niewielkich gminach szkół niższych, w ten jednak sposób zorganizowanych, ażeby dzieci, uczęszczające do tych szkół w każdej chwili mogły kształcić się nadal w szkole siedmioklasowej.

Co do zagadnienia nauczycieli, to minister zaznacza najogólniej, że musimy zerwać z zasadą, jakoby nauczyciele mieli być odpowiedzialni tylko za ilościowo spełnianą swoją pracę. Należy przerzucić tę odpowiedzialność na wyniki jakoś-

ciowe, które nauczyciel w swej pracy osiąga. Od tych to wyników powinien być zależny awans nauczycieli. Pozostaje to w ścisłym związku z ustawą o pragmatyce nauczycielskiej. Musimy dalej baczyć na to, ażeby nauczyciele nie ulegali żadnym wpływom partyjnym. (Ilustrowany Kurjer Codzienny).

Szkolnictwo średnie i powszechne.

Porównanie szkolnictwa powszechnego i średniego w Polsce, Czechosłowacji i Francji, wykazuje, że szkolnictwo średnie jest w Polsce stosunkowo bardziej rozwinięte od szkolnictwa powszechnego i zawodowego, a mianowicie: na 1000 mieszkańców—w szkołach powszechnych w Polsce uczy się 118 uczniów, we Francji 120, w Czechosłowacji 158; na 10 000 mieszkańców w szkołach średnich w Polsce uczy się 83.7 uczniów, w Czechosłowacji 41.5, we Francji 38.7. Z danych tych wynika, że związki samorządowe powinny iść w kierunku podnoszenia szkolnictwa powszechnego i zawodowego, a nie średniego. (Kurjer Poznański).

Szkoły a obrona kraju.

Praca nad stworzeniem obrony przeciwgazowej i lotniczej jest rozpoczęta, a sprawa uświadomienia ogółu o doniosłości tej pracy ruszyła wreszcie z martwego punktu. Zrobiły to nieustanne zabiegi obywateli, oddających się całkowicie sprawie obrony kraju, zrobiła to prasa polska przez pełne zrozumienie i poparcie hasła „wszystko dla obrony", wreszcie organizacje, jakie powstały od niedawna do pracy około obrony powietrznej i przeciwgazowej.

Chodzi teraz o to, aby nie było Polaka obojętnego na poruszoną sprawę. Świadomość niebezpieczeństwa najazdu lotniczego i gazowego i konieczności obrony, winna być budzona tam, gdzie jeszcze nie dotarła, musi się zbudzić we wsi polskiej.

Jeśliby nawet Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego nie wystąpiło samo z zaleceniem urządzania, od czasu do czasu, pogadanek, odczytów i pokazów świetlnych, na temat lotnictwa i obrony przeciwgazowej, to stowarzyszenia i związki nauczycielskie, kierownicy i właściciele szkół, mogą bez zbytniego wysiłku, a z olbrzymim pożytkiem dla sprawy, dać tysiącznym zastępom uczniów i uczennic impuls do rozwoju pojęć obywatelskich i do poruszenia młodych serc troską o całość i niezależność ojczyzny. Jeden odczyt, dobrze opracowany, zilustrowany przezroczami, jednogodzinna bodaj pogadanka na temat zbliżony do sprawy obrony narodowej, pozostawia trwały ślad w wyobraźni młodzieńczej, dadzą jej materjał do myślenia obywatelskiego, wreszcie pobudzą wielu z młodzieży do zainteresowania się nowemi dziełami techniki. (Kurjer Warszawski).

Jak karzą swe dzieci ludy pierwotne?

U wszystkich prawie ludów pierwotnych zauważyć można wielką miłość rodziców ku dzieciom. Miłość ta jest jednak w zasadzie tak przesadna, że mowy niema o poważniejszych karach i wogóle o jakichkolwiek wpływach wychowawczych. Młodzież jest wobec tego niesforna i całe zachowanie jej urąga stale naszemu czwartemu przykazaniu. U ludów Australji prześcigają się rodzice wzajemnie w dogodzeniu swym latoroślom. Nawet cięższe przewinienia puszczają im płazem. Za uszkodzenie cudzej własności, co często się zdarza, odpowiada ojciec, a dziecku uchodzi czyn bezkarnie. Podobnie Eskimosi rzadko stosują kary cielesne wobec swych dzieci. Jedynie rodzice posługują się czasem pewną karą wobec krzyczących, ledwie chodzić umiejących dzieci. Kładą je mianowicie, nagie jak żabki, na śnieg dopóty, dopóki dziecko nie przestanie płakać, i to często przy temperaturze 30 stopni poniżej zera. Indjanie Ameryki Północnej są również bardzo przywiązani do swych dzieci. Przy bardzo ciężkich przewinieniach jedynie stosują kary cielesne. Chłopcom psoty różne uchodzą bezkarnie, gdyż rodzice widzą w nich przyszłą siłę i dzielność. Za ciężkie są uważane kary jak

poczernienie twarzy lub krótkie posty przymusowe. Ludy pierwotne Afryki bardzo rzadko karzą chłostą swych malców, za wyjątkiem kilku szczepów, jak Senegambijczyków. Murzyni Ewe na zachodniem wybrzeżu Afryki, karzą swe dzieci przez opowiadanie im najgroźniejszych historyjek, lub też przez wsadzenie ich na pewien czas w kosz pełen czerwonych mrówek. (Dziennik Poznański).

Psychika u zwierząt.

Pod powyższym tytułem odbył się w Warszawie odczyt dr. Janiny Knappe. Zagadnienie psychiki u zwierząt, problemat istnienia duszy zwierzęcej, oddawna niepokoi ludzkość, ma swoich gorących obrońców i przeciwników w literaturze i w świecie naukowym — Maeterlinck, London — a ze względu na potrzeby życia codziennego ma charakter społeczny. Temat niezwykle interesujący i wdzięczny.

Dla starożytnych zagadnienie duszy u zwierząt nie istniało. Wierzyli oni naiwnie, że zwierzę ma duszę, czego wyrazem była wiara w reinkarnację i metamorfozę. Wierzyli w nią Egipcjanie, wierzył w nią Pitagoras, gorącym wyznawcą duszy zwierzęcej był Platon. Milczenie zwierząt miało dla filozofów starożytności urok i czar tajemnicy. W Indjach istniały szpitale dla zwierząt już na 600 lat przed naszą erą.

Dopiero Kartezjusz odmówił zwierzętom posiadania duszy rozumnej. Dla niego i dla całego szeregu pokoleń następnych, zwierzęta to maszyny, automaty. Taki, niczem nie uzasadniony, pogląd utrzymał się w nauce do ostatniej chwili.

Określenie, „instynkt“ u zwierząt, zdaniem prelegentki nie powinno być wogóle używane. Czyż niema różnicy pomiędzy zegarem-automatem, a psem, który cieszy się, cierpi i przywiązuje się do człowieka? Pies ma pamięć, pamięta chociażby krzywdy mu wyrządzone. Mrówki i pszczoły grzebią swych umarłych na cmentarzach, toczą regularne walki między sobą; wilki przed gromadnemi napadami na osiedla ludzkie zwołują się na naradę; stado jeleni pasie się pod ochroną umiejętnie rozstawionych straży; znane są wszystkim złodziejskie sztuczki lisów.

Powoli ludzkość dowiaduje się, że nie można odmawiać zwierzętom władz umysłowych. (Warszawianka).

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

STUDJUM WYCHOWANIA FIZYCZNEGO W UNIWERSYTECIE POZNAŃSKIM. W roku akademickim 1925/1926 będą czynne następujące kursy:

1. Kurs trzyletni pełny, uprawniający do stopnia „magistra wychowania fizycznego“ (nadto zaś, po dwuletniej praktyce, do egzaminu nauczycielskiego dla szkół średnich i seminarjów nauczycielskich). Program ogłoszono w „Wychowaniu fizycznem“, nr. 2. 1925. Wymagana matura gimnazjalna.

2. Kurs trzyletni uproszczony, uprawniający do egzaminu nauczycielskiego z wychowania fizycznago jako przedmiotu dodatkowego (przy jakimkolwiek przedmiocie głównym). Program ogłoszono jak wyżej. Wymagana matura gimnazjalna.

3. Kurs dwuletni, o programie odpowiadającym przepisom, dotyczącym Państwowych Instytutów wychowania fizycznego (Dziennik Urzędowy Min. W. R. i O. P. z 15 listopada 1924). Spodziewane uprawnienia, dotyczące tychże Instytutów (po dwuletniej praktyce, prawo przystąpienia do egzaminu nauczycielskiego, dla szkół średnich i seminarjów nauczycielskich). Wymagana matura szkoły średniej ogólnokształcącej lub seminaryjna.

4. Kursy dokształcające; a) wakacyjne (pięciotygodniowe) dla nauczycieli wyszkolonych na kursach najmniej rocznych, oraz b) roczne, dla nauczycieli tychże szkół, nie posiadających wymienionego wyszkolenia. Oba rodzaje kursów przygotowują do egzaminów uproszczonych.

5. Wykłady higjeny szkolnej i zasad wychowania fizycznego dla kolokwjów, wymaganych przy egzaminach na nauczycieli szkół średnich (tylko w trymestrze jesiennym i zimowym).

6. Ćwiczenia cielesne dla studentów(ek) wszystkich Wydziałów (bezpłatne). Gimnastyka, lekka atletyka, gry, szermierka, rytmika, plastyka, tańce narodowe, ćwiczenia harcerskie, pływanie, wiosłowanie.

Dla dopuszczenia do ćwiczeń wymagane: wiek 18 — 30 lat, dobry stan zdrowia i odpowiednia sprawność fizyczna. Zgłoszenia osobiste i pisemne do Dyrekcji Studjum (Poznań 3, Ogród botaniczny). Nauczyciele szkół publicznych zgłaszają się nadto za pośrednictwem swej władzy przełożonej.

O POMOC DLA SEMINARZYSTÓW GÓRNOŚLĄSKICH. Chcąc przyjść z pomocą najuboższej młodzieży szkolnej seminarjów nauczycielskich województwa śląskiego, Zarząd Okręgowy Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych utworzył ze składek dobrowolnych swych członków „Fundusz stypendjalny", z którego już od 1 listopada 1924 r. korzysta sześciu seminarzystów w Pszczynie.

Aby powiększyć dotychczasowy skromny „Fundusz stypendjalny", Zarząd Okręgowy wydał drugi nakład „Albumu Pamiątkowego" z IV-go Ogólno-Polskiego Walnego Zjazdu Delegatów Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Polsce, odbytego w Katowicach w dniach 16 i 17 kwietnia 1925 roku.

Wnosimy apel do społeczeństwa polskiego, by poparło nasz szlachetny cel i zakupywało wspomniane albumy ilustrowane. Wyłączna rozsprzedaż wspomnianych albumów oddaliśmy firmie „ORS". (Ogólna Reklama Światowa w Katowicach, przy ul. 3 Maja Nr. 33).

Prosimy o poparcie tak szlachetnego czynu, za co zgóry ślemy staropolskie: „Bóg zapłać!".

Śląski Zarząd Okręgowy Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Polsce.

KONKURS. Kuratorjum Okręgu Szkolnego Pomorskiego ogłasza konkurs na stanowiska kierowników następujących publicznych szkół powszechnych:

1) siedmioklasowej szkoły chłopców w Chełmży,
2) „ „ koedukacyjnej w Gniewie,
3) sześcioklasowej „ w Ilowie (powiat Działdowo),
4) pięcioklasowej „ z wykładowym językiem niemieckim w Toruniu,
5) czteroklasowej „ w Opaleniu (powiat Gniew),
6) trzyklasowej „ w Kisinach (powiat Działdowo),
7) dwuklasowej „ w Bielczynach (powiat Toruń),
8) „ „ w Biskupicach (powiat Toruń),
9) „ „ w Windaku (powiat Toruń),
10) „ „ w Brzozowie (powiat Chełmno),
11) szkoły wydziałowej w Czersku, oraz na stanowiska nauczycielskie (męskie) w publicznych szkołach powszechnych w Toruniu.

Należycie udokumentowane podania należy przesyłać do Kuratorjum Okręgu Szkolnego Pomorskiego w Toruniu w przepisanej drodze służbowej najdalej do końca lipca b. r.

ZESZYT NINIEJSZY wyszedł z druku w dniu 25 lipca 1925 r.

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: POZNAŃ, UL. RÓŻANA NR. 4a.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.